

*Burgos, Alejandro; Gluz, Nora; Karolinski, Mariel*

## Las experiencias educativas de los movimientos sociales: Reflexiones en torno a la construcción de autonomía

---

**V Jornadas de Sociología de la UNLP**

*10, 11 y 12 de diciembre de 2008*

*Cita sugerida:*

*Burgos, A.; Gluz, N.; Karolinski, M. (2008). Las experiencias educativas de los movimientos sociales: Reflexiones en torno a la construcción de autonomía. V Jornadas de Sociología de la UNLP, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en:  
[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.5913/ev.5913.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5913/ev.5913.pdf)*

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>    <http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.  
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5

## **Las experiencias educativas de los movimientos sociales: reflexiones en torno a la construcción de autonomía**

Burgos, Alejandro – Becario IDH/UNGS<sup>1</sup> – alenofx@hotmail.com

Gluz, Nora – Docente-investigadora UNGS/UBA<sup>2</sup> – ngluz@ungs.edu.ar

Karolinski, Mariel – Becaria IICE/UBA<sup>3</sup> – marielkarolinski@yahoo.com.ar

### **Resumen**

Numerosas investigaciones coinciden en caracterizar a los movimientos sociales como un nuevo actor social portador de una potencialidad autonómica sobre la que podría fundarse un orden social diferente. Las estrategias de lucha que despliegan se comprenden en el marco de los diversas perspectivas políticas que asumen los colectivos. El trabajo analiza el modo en que se materializan las pretensiones de autonomía de los movimientos en su vinculación con el Estado, en las experiencias educativas que organizan: cómo se posicionan respecto del poder estatal en la construcción de un proyecto educativo (y social) autónomo y en la disputa respecto del monopolio de la violencia simbólica.

El escrito presenta los resultados de una investigación en curso. Partimos de una clasificación de los movimientos según sus concepciones acerca de la autonomía –y su expresión en el ámbito educativo– para avanzar luego en un estudio en profundidad sobre casos seleccionados. Nos centraremos aquí en las experiencias educativas dentro de dos tipos de movimientos: aquellos que se integran a las estructuras estatales (Barrios de Pie), y aquellos que reciben recursos del Estado y los autogestionan (Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas y Frente Popular Darío Santillán).

---

<sup>1</sup> Proyecto: “El mapa de las experiencias educativas alternativas ligadas a los movimientos sociales en nuestro país”, adscripto al proyecto “Educación y subjetividad: experiencias educativas alternativas en movimientos sociales”, UNGS 2006-2008, dirigido por Nora Gluz.

<sup>2</sup> Directora proyecto “Educación y subjetividad: experiencias educativas alternativas en movimientos sociales” UNGS 2006-2008; Coordinadora línea de trabajo “Política pública y movimientos sociales” del proyecto UBACyT “Los modos de construcción de la política pública en el campo educativo: regulaciones, actores y procesos”, Directora: Myriam Feldfeber.

<sup>3</sup> Proyecto: “Autonomía en la relación Estado, movimientos sociales y educación”, adscripto al Proyecto de Investigación UBACyT F042 “Las políticas de municipalización y autonomía escolar: regulación estatal, actores y procesos en el caso argentino”, dirección Myriam Feldfeber.

## 1. Introducción

Existen numerosos debates en torno a la interpretación de las nuevas formas de acción colectiva, sus repertorios de lucha y sus modalidades de organización. Las características distintivas de los que denominamos *nuevos actores de la acción colectiva* o *nuevos movimientos sociales* implican tanto la presencia de nuevos modos de representación política y de identidad colectiva, como la resignificación de antiguas formas de expresión de las luchas populares. En este trabajo, comprendemos la protesta en su articulación con los procesos políticos, culturales y estructurales más amplios en cuyo marco se generan las condiciones de posibilidad para la acción colectiva que da sentido a la “beligerancia popular” (Manzano, 2003).

Una particularidad de estos movimientos en el caso de América Latina es su *surgimiento desde los márgenes*. Se trata de organizaciones que se originan al amparo de los procesos de empobrecimiento, vulnerabilidad y exclusión social producto de las políticas de apertura comercial y reestructuración del Estado.

En este contexto, los movimientos sociales no sólo se definen por la articulación identitaria sino también por establecer una *lucha política contra la dominación*. Operan a partir de las contradicciones estructurales, buscando transformaciones en el mundo del trabajo y de las relaciones sociales para la emancipación de la sociedad futura (Leher, 2000).

En Argentina en particular, el peso que adquieren estos movimientos sociales como expresión de oposición se vincula directamente con la crisis social que se acelera hacia mediados de los noventa, con la agudización del desempleo y de la concentración de la riqueza. En ese contexto, surgirán nuevas formas de organización y representación de intereses populares, las más de las veces por fuera y en confrontación con las estructuras sindicales y políticas tradicionales. Sus principales expresiones son los movimientos piqueteros, las asambleas barriales y las diversas modalidades de agrupamiento de trabajadores en el marco de las denominadas empresas recuperadas<sup>1</sup>.

Cada una de las manifestaciones de lucha asume distintos posicionamientos político-ideológicos respecto del Estado. Así, se observa desde una dependencia que se establece por la vía de los planes asistenciales –y que el Estado utiliza como estrategia de descompresión del conflicto o incluso de cooptación<sup>2</sup> que puede culminar en la dilución de la lógica confrontativa del movimiento<sup>3</sup>–, hasta la oposición a cualquier modalidad de vinculación bajo el argumento de defender la autonomía. Estas posiciones no son monolíticas, sino que se transforman con las modificaciones del contexto político y económico, dando lugar a la

redefinición de las estrategias de lucha, los principios ideológicos y las acciones que los movimientos llevan adelante<sup>4</sup>.

## **2. Movimientos sociales y dimensiones de la autonomía**

Desde nuestra perspectiva, el Estado dentro de la sociedad capitalista no es un actor neutro, en tanto moviliza recursos de poder (materiales y simbólicos) en beneficio de actores económicos y sociales específicos; es un actor estratégico para la perdurabilidad del dicho orden social. Es decir, el poder del Estado no sería más que una expresión de las relaciones entre las clases sociales, en tanto que *“las relaciones de las clases son relaciones de poder”* (Poulantzas, 1969; 117).

En la consolidación y articulación de un espacio de lucha por parte de los movimientos sociales, el Estado puede ser ignorado como instancia central de toma de poder, o bien, puede ser concebido como actor fundamental en las luchas sociales por la construcción de políticas públicas que expresen los intereses de los sectores populares. Los posicionamientos político-ideológicos y las concepciones que cada uno de los movimientos asume respecto del Estado estructuran sus lógicas de acción. Para comprender estos posicionamientos hemos tipificado cuatro lógicas de acción distintas:

a) Movimientos *radicalmente autónomos*<sup>5</sup>. En palabras de Christian Adel Mirza son *“movimientos sociales que hacen de la autonomía un asunto esencial, anudado en una concepción radical de la participación de las bases, el respeto a la horizontalidad, una aprehensión a toda clase de desviación burocratizadora y una visión autogestionaria que incluso se plasma en la incursión en áreas no asociadas a las tradiciones e historias de la protesta social (nos referimos a los ensayos económico-productivo, investigación, educación y capacitación de los miembros de los movimientos sociales)”* (Mirza, 2006: 254). Estos movimientos desarrollan sus experiencias educativas a partir de un proyecto político-pedagógico que busca consolidar prácticas y valores sociales opuestos a los promulgados por el Estado y con recursos gestionados por el propio movimiento; a la vez, en confrontación con el proyecto educativo de la escuela oficial que desconoce sus tradiciones y creencias. En esta línea se inscriben movimientos como el MOCASE Vía Campesina.

*“Nosotros tenemos experiencias de niños que a veces en 4° o 5° no saben ni leer ni escribir, porque no se sienten cómodos en un pupitre. Porque venimos de una cultura en donde los niños se sientan en el piso, de una cultura del cabello largo; y para ellos eso no es una mala educación es una cultura. Entonces es ahí donde viene la confrontación con los maestros. Nosotros queremos ser libres y la libertad nuestra es aprender como a nosotros nos gusta”* (Integrante de la Secretaría de Derechos Humanos, Medio Ambiente y Tierra-MOCASE/Vía Campesina).

b) Movimientos que *reciben recursos del Estado y los autogestionan*. Estos movimientos se mantienen al margen de las estructuras estatales y despliegan estrategias de lucha para obtener recursos que les permitan desarrollar sus experiencias educativas. Es decir, buscan *“forzar al Estado a actuar “como sí”, verdaderamente, fuera una instancia de articulación social. Esto es, forzar de manera consciente la contradicción intrínseca del Estado, provocar su acción en favor de los más débiles, operar sobre sus formas materiales de existencia sin perder de vista, precisamente, el peligro de ser cooptados, de ser adaptados, de ser subsumidos”* (Thwaites Rey, 2003: 11). Para Maristella Svampa y Sebastián Pereyra, estos movimientos conforman aquello que denominan como espacio de las *“nuevas izquierdas”*, porque, *“sin renunciar a la movilización ni a la producción de nuevas estrategias de acción, privilegiaron la temporalidad de la problemática barrial, preocupados por la creación de ámbitos de formación política y esferas de producción de nuevas relaciones sociales (el “nuevo poder”, el “poder popular” o el “contrapoder”, según las diferentes formulaciones), antes que a una desigual contienda política con un gobierno fortalecido por el apoyo de la opinión pública”* (Svampa y Pereyra, 2005: 12). Es decir, para estos movimientos, es necesario crear instancias que favorezcan la construcción de poder capaz de confrontar con el Estado, en tanto productor de recursos materiales y simbólicos que generan la producción y reproducción del orden social; a la vez, el Estado es el referente y el espacio de negociación en el logro de conquistas sociales. En materia educativa, estos movimientos tendieron a la creación de bachilleratos de educación popular para jóvenes y adultos, muchos de ellos articulados con la Coordinadora de Educadores e Investigadores Populares (CEIP) o tomando los elementos que consideran más ricos de la experiencia de dicho colectivo en su trabajo en organizaciones sociales. Desarrollan además jardines de infantes, talleres y cursos de capacitación. Cuando se trata de niveles de escolarización que disputan con la oferta estatal, le reclaman al Estado el reconocimiento y financiamiento de sus experiencias educativas, en tanto garante de la educación:

*“Para nosotros es el Estado el que sin lugar a dudas tiene que reconocer y financiar nuestras experiencias. Y no por un capricho nuestro, sino porque la educación es un derecho que para nosotros el Estado lo tiene que cubrir”* (Coordinadora del Bachillerato de Jóvenes y Adultos del MOI).

En esta vertiente se inscriben el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER), el Movimiento de Ocupantes e Inquilinos (MOI), el Frente Popular Darío Santillán (FPDS) y el Movimiento Teresa Rodríguez (MTR).

c) Movimientos que se *incorporan a las estructuras del Estado*. Algunos autores los definen como *“movimientos sociales reflejodependientes”* debido al bajo grado de autonomía para

determinar sus luchas respecto del *“o los partidos políticos que lo acometen para influenciar en una dirección u otra, bien por el Estado que establece vínculos clientelares y mediadores (en ocasiones digitando y funcionalizando, penetrando sus estructuras) entre las bases y las cúpulas, lo que agrega un distanciamiento de aquellas por falta de credibilidad y confianza”* (Mirza, 2006: 253). Otros los definen como *“movimientos de matriz populista”*, dado que *“desarrollaron una fuerte expectativa (re)integracionista, apostando a la reconstrucción del estado nacional, desde un nuevo liderazgo, encarnado por el presidente Néstor Kirchner”* (Svampa y Pereyra, 2005: 12). Estos movimientos se originan como autónomos, y luego deciden apoyar al gobierno, al sostener que se presenta más afín a las luchas sociales reivindicadas por los movimientos sociales. En el ámbito educativo, la vinculación con el Estado se manifiesta en el diseño y desarrollo co-gestionado de programas:

*“Nosotros planteábamos que Kirchner se paraba a la izquierda de la sociedad. Digamos, cuando en la sociedad no se debatían cuestiones como los derechos humanos, Kirchner los sacaba a relucir o también en otros casos, Kirchner también siendo un astuto intérprete, pero intérprete al fin, de los reclamos de la gente”* (Referente voluntario-Área educación popular Barrios de Pie)

En esta vertiente, además, se incluyen movimientos como el Frente Transversal Nacional y Popular y el Movimiento Evita Vive, entre otros.

d) Movimientos que se posicionan como *autónomos del Estado y despliegan estrategias de articulación con otros actores* para llevar adelante sus emprendimientos, entre los cuales se incluyen sectores del capital. En el ámbito político *“rechazan la práctica de demandar subsidios y planes sociales, como una postura crítica hacia las políticas asistencialistas”* (Palomino, 2004: 15) y sus características clientelares. Reivindican la democracia directa anclada en los barrios, sin la mediación de los partidos políticos:

*“Nosotros particularmente decidimos rechazar los planes sociales y eso generó que empecemos distintas prácticas. Desde nosotros empezamos a construir nuestros propios emprendimientos productivos sin ayuda del Estado. Para nosotros los planes asistenciales atentaban contra la cultura del trabajo. Y nosotros peleábamos por trabajo digno. Y que iban a generar una cuestión cultural que es el tema del clientelismo político y del asistencialismo. Por eso era muy importante no sólo pensar en la cuestión productiva, sino también en la cuestión educativa”* (Coordinadora de la Cooperativa “La Juanita” del MTD La Matanza).

Cabe aclarar que su posicionamiento autónomo respecto del Estado y de los partidos políticos como lógica de acción se modificó a partir de la postulación de dirigentes en el marco de partidos políticos pre-existentes. Toty Flores, uno de los más reconocidos, fue elegido diputado nacional por la Coalición Cívica en las elecciones del 28 de octubre del 2007, en la que se renovaron autoridades nacionales (presidencial y legislativas).

*“Fue un mandato del movimiento en el año 2006 empezar a incidir en políticas públicas (...) y es eso lo que nosotros estamos intentando hacer como organización, con el Estado y las distintas organizaciones. Una política de apertura.”* (Coordinadora de la Cooperativa “La Juanita” del MTD La Matanza).

### **3. Las prácticas educativas de los movimientos sociales: análisis de casos**

Las experiencias educativas de los movimientos sociales se insertan en un proceso de lucha y confrontación más amplio contra los diversos mecanismos de dominación social desde el cual ejercen una crítica de diferente alcance a los sistemas educativos actuales. De allí su propósito de “tomar la educación en sus propias manos” (Zibechi, 2005), en un intento por superar la formas de reproducción social y cultural de la desigualdad. Es en este marco que algunas de estas experiencias avanzan mirando la necesidad de transformar aquello que hoy conocemos como escuela pública.

Creadas como estrategias de formación en el marco de los proyectos políticos de los movimientos, las experiencias expresan en términos discursivos la lucha en el campo de la educación por generar propuestas de escolarización capaces de aportar a la generación de sujetos políticos, críticos y autónomos, que pugnen por superar las diferentes formas de opresión social. Para alcanzar este propósito los movimientos exploran diferentes caminos de lucha. Siguiendo las categorizaciones expuestas, se encuentran una serie de iniciativas que se desarrollan desde las estructuras mismas del Estado, a través de procesos de planificación conjunta Estado-movimientos y de la integración de militantes en cargos públicos. Por otro lado, una serie de experiencias que se gestan por fuera de la esfera estatal y de las instituciones establecidas, creando propuestas peculiares y pujando a posteriori por su reconocimiento oficial. Mientras que en el primer caso se establece un diálogo fluido con el Estado, en el segundo, la relación es fundamentalmente de confrontación.

Las discusiones e interrogantes que aquí planteamos son producto de un estudio de casos actualmente en proceso de desarrollo y que se enmarcan en dos de las lógicas de acción antes señaladas<sup>6</sup>. El primer caso es una experiencia cogestionada entre el Estado y el movimiento por el cual este último, a partir de la participación de militantes en la gestión, interviene tanto en el diseño como en la implementación territorial de una política pública. La inclusión en las estructuras estatales representa una estrategia para integrar las necesidades e intereses de los sectores subalternos (el “Programa Provincial de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos”, implementado por Barrios de Pie). Los dos siguientes son experiencias que una vez establecidas, inician un proceso de lucha por el reconocimiento y el financiamiento estatal en el marco de construcción de autonomía para la definición del proyecto educativo y que clasificáramos como parte de los movimientos autogestivos que reciben recursos del Estado. Se trata del Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos IMPA y del Bachillerato Popular “Roca Negra”.

En todos los casos, se trata de experiencias que interpelan al Estado aunque desde diferentes posicionamientos respecto de la autonomía.

Una de las cuestiones comunes que estas experiencias ponen en juego es la escolarización como un proceso intramuros, que acontece exclusivamente al interior de “las escuelas” como unidades del sistema educativo. Se trata de la creación de experiencias educativas que son parte de la educación formal pero que se establecen en los espacios de militancia barrial de los movimientos: alfabetización, primarias y bachilleratos de adultos, jardines comunitarios, entre otros, que funcionan en comedores, casas de militantes, empresas recuperadas, etc., aunque para algunas el espacio tiene como sentido el acercarse a los destinatarios (el caso del Programa que implementa BDP) mientras que para otros (los bachilleratos populares) el territorio es una dimensión central de la experiencia ya que se trata de espacios de aprendizaje en la lucha social (organizaciones territoriales, empresas recuperadas, etc.).

### **3.1. El “Programa Provincial de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos”**

El “Programa Provincial de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos” fue creado en el año 2005 desde la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, a partir de la propuesta de un conjunto de organizaciones sociales que venían llevando adelante experiencias de alfabetización en el marco del “Programa Nacional de Alfabetización Encuentro”. El movimiento Barrios de Pie participó de su diseño a través de militantes que ocupan cargos públicos en dicha cartera educativa<sup>7</sup>, y es una de las organizaciones sociales que tiene a su cargo la implementación.

Barrios de Pie surge como organización de trabajadores desocupados en diciembre del 2001, a partir de un desprendimiento de lo que en aquel momento era la CTA Barrios, rama territorial de la Central de Trabajadores Argentinos (CTA)<sup>8</sup>

Desde sus comienzos, el movimiento concibió al Estado como un campo de lucha que debía ser transformado en favor de los intereses de los sectores populares. Sin embargo, no es hasta el año 2003, a partir de la asunción de Néstor Kirchner, que decide formar parte de las estructuras estatales<sup>9</sup>. Esta opción encontró fundamentos en la idea que la participación de las organizaciones sociales en los espacios abiertos por un “gobierno en disputa” permite la incorporación a la agenda pública de sus propias problemáticas. Pero esta decisión plantea ciertos desafíos: por un lado, la vinculación entre el ámbito político-estatal y la práctica territorial; es decir, cómo la toma de decisiones en los espacios territoriales puede incidir o no



y en qué medida en las políticas públicas definidas desde la gestión. Por el otro, en la conservación de la autonomía como organización, construyendo desde la institucionalidad.

En el campo educativo, esta decisión se materializa en la confluencia de sus experiencias previas con programas estatales<sup>10</sup>:

*“El desafío era no solamente llevar adelante una experiencia de educación popular... no nos quedamos contentos con decir ‘qué bárbaro, estamos acá en Ciudad Oculta (...) haciendo unas experiencias fantásticas en el barrio’ (...). No. Empezamos a pensar y a permanentemente buscar cómo desde esas experiencias nosotros podíamos tener diálogo con el Estado, con la educación pública en este caso, que, en un nuevo horizonte, (...) plantearan la transformación de esa educación pública. [...] Que no sea una educación reproductora, bancaria, que sea una educación transformadora. (...) esa fue siempre la perspectiva que nosotros tuvimos respecto del Estado. La autonomía como organización, pero a la vez la visión de que ese estado hay que disputarlo. [...] y que en la concepción de las políticas públicas, particularmente en las políticas de inclusión, se incorporen fuertemente en su diseño y en su llevada a adelante, los aportes de las organizaciones del campo popular”.* (Referente nacional del Área de Educación Popular de Barrios de Pie)

Este posicionamiento se expresa en la implementación del Programa provincial tomado como objeto de estudio<sup>11</sup>. El mismo fue elaborado para dar respuesta a todos aquellos que hubiesen transitado previamente por alguna experiencia de alfabetización, con el propósito de reducir los índices de analfabetismo; garantizar la incorporación de los jóvenes y adultos alfabetizados en la primera etapa al sistema de educación formal; asegurar la permanencia y egreso de los participantes; y acreditar la terminalidad de los estudios primarios<sup>12</sup>.

Dos centros fueron tomados para el estudio: uno ubicado en una casa de familia de la localidad de Grand Bourg, cuya dueña es coordinadora del movimiento; y otro que funciona en una iglesia evangélica en San Miguel<sup>13</sup>.

Esta experiencia muestra el modo específico en que Barrios de Pie articula con el Estado y permite reconocer ciertos avances y tensiones vinculados tanto a la definición de la política como a su implementación.

En lo que el programa dispone, los responsables de educación del movimiento tienen a su cargo la apertura de los centros de terminalidad<sup>14</sup>, pero éstos dependen de una escuela estatal de adultos del distrito. Los docentes son seleccionados de acuerdo al listado oficial aunque no se requiere ser docente de adultos, y no forman parte de la planta orgánica funcional del establecimiento escolar. Además, para asumir deben cumplir con una capacitación previa de cuatro encuentros diseñada y dictada por integrantes de la organización.

Según sus protagonistas, un primer logro fue angostar la brecha entre las políticas educativas y las necesidades, posibilidades y realidades de los sectores excluidos, a través de un proyecto de escolarización que excede el espacio de la escuela:

*“el primer beneficio que nos trae es poder acercar el Estado al barrio a través del maestro, poder decir justamente que está en sintonía con lo que plantea la Ley: que el Estado sea garante de la educación (...)”*

*que llegue la gestión de la Dirección General de Escuelas, a través de ese docente, que de una respuesta a toda esta población”* (Coordinadora provincial del Programa).

*“El docente sale de la escuela y va al territorio (...) va a los centros de alfabetización que funcionan en cada uno de los barrios. Es una nueva forma de educar dentro de la educación formal. [...] El programa de terminalidad tiene como punto de partida la confianza en las organizaciones sociales porque ahora (...) el sistema educativo llega a lugares y a personas donde antes no había podido llegar. Es un espacio de escolaridad nuevo”.* (Responsable en Berazategui del Plan Provincial de Alfabetización, en Portal Educativo; 2006)

En esta línea se valora también el respeto por los horarios y espacios convenidos con los estudiantes como expresión ejecución de una política que reconoce la especificidad de la población excluida de la escuela formal. Esta situación marcaría un avance respecto de las posibilidades que ofrece la escuela, en tanto, pese a existir los centros fuera de sede, quienes deciden cuándo y dónde se estudia son las autoridades escolares.

En segundo lugar, se reconoce positivamente la incorporación de militantes del movimiento a los espacios estatales de administración, tanto como un modo de avance hacia nuevas formas de gestión pública, como en la misma orientación de las políticas:

*“... creemos que es posible gestionar de otra manera (...) en función en este caso de la necesidad, y que se puede ir dando una respuesta, no? Bueno, nosotros pretendemos que la gestión sea distinta, es lo que aspiramos como movimiento. Muchos de los compañeros en distintos lugares ocupan lugares de gestión, compañeros que quizás yo no pesaba que pudieran estar en un lugar determinado. (...) compañeros que vienen transitando una experiencia quizás desde el barrio (...) En el programa Encuentro tenemos compañeras que no eran universitarias y que fueron transitando toda una experiencia en la gestión en donde demostraron tanta o más capacidad que un funcionario quizás con título. Creo que en eso nos ha beneficiado muchísimo. Es como que fortaleció a la organización en esto”* (Coordinadora provincial del Programa).

La incorporación de la capacitación como requisito del Programa para la asunción del cargo docente puede ser leída también como un avance del movimiento sobre el sistema de educación de adultos, en la medida que intenta desde allí promover el compromiso y contribuir con una formación político-ideológica de los maestros, tomando como base la educación popular. Pero al mismo tiempo, expresa las dificultades en la articulación con el sistema educativo formal, en tanto pone de manifiesto trayectorias formativas y posicionamientos político-pedagógicos divergentes entre quienes provienen de experiencias militantes –como es el caso de varios integrantes de BDP que trabajan en la gestión y/o que asumen como docentes en los centros–, y docentes que se suman al Programa con otras inquietudes.

*“Como que siempre estaba acostumbrada a grados fijos y digo bueno, vamos a ver y cambiar para que no sea tan rutinario. Otro, ver cómo trabajar con gente grande porque yo siempre agarré hasta tercer grado (...) aparte me dicen que era poca gente y digo bueno, vamos a probar ...”* Y Respecto de la capacitación agrega: *“...era una visión ideológica más que nada, pero no de cómo enseñar a la gente... (...) Nos mostraron eso del Programa Encuentro más o menos para que viéramos cómo enseñaban los voluntarios. Así que más que nada todo así, ideas políticas, más o menos las ideas del movimiento y nada más. Era más*

*que nada un acercamiento para ver cómo era, si te gusta dar clases en lugares muy humildes. (...) pero como que de experiencia yo tenía miedo (...), no tenía un apoyo teórico, o un método, u objetivos, algo. Me sirvió de experiencia, pero cómo tenés que dar esto, aquello, o usar tal libro y eso, nada.”* (Docente en centro de Grand Bourg).

Finalmente, podemos reconocer otra cuestión vinculada con las percepciones que tienen los estudiantes respecto de la experiencia implementada por BDP:

*“esto lo inicié yo a través del movimiento, antes no se me ocurría, como ama de casa parecía encerrada en otro planeta. Esto es distinto, porque conocés gente...”* (Estudiante del centro de San Miguel y militante de BDP)

*“porque sabés lo que pasa en la escuela de adultos: que te dan un tema y ese tema vos no lo sabés y lo tenés que hacer y no te explican (...) Acá en vez ella tiene paciencia y te lo explica”.* (Estudiante del centro de Grand Bourg y militante de BDP)

*“Sabía que había comedor, pero no sabía que había maestras que ayudan a gente mayor para enseñar a estudiar. (...) Acá tenemos un horario en que uno puede venir hasta la hora que uno pueda. (...) Si no tuviera esto, el movimiento que lo han puesto ellos, no tendría tampoco ningún lado para ir a estudiar”.* (Estudiante del centro de Grand Bourg)

Estos testimonios expresan una valoración del movimiento como facilitador y garante de una experiencia que posibilita la terminalidad de los estudios primarios en espacios accesibles y con la labor de docentes comprensivos que adecuan sus estrategias a las necesidades de los estudiantes. En ese marco, la existencia del Programa aparece más asociada a un acto solidario que atiende las dificultades cotidianas que atraviesan los estudiantes, que a una proceso de interpelación de la escolarización oficial, como instancia reproductora de un orden social excluyente.

De hecho, la mayor parte de los estudiantes no son militantes ni manifiestan especial interés en la participación política una vez que están transitando por la experiencia.

*“A mi no me interesan esas cosas porque eso es todo política (...) nada más queremos aprender a leer, nada más”* (Estudiante del centro de San Miguel)

*“Vengo a estudiar, pero nada más”.* (Estudiante del centro de Grand Bourg)

*“Vengo, estudio, me voy, y listo”.* (Estudiante del centro de Grand Bourg)

Este resultado confronta con las intenciones originarias del movimiento de crear una educación transformadora que movilice la participación social:

*“La educación es una herramienta clave para tomar conciencia colectiva de una situación dada. La transformación de eso se da transformándolo. (...) Entonces nosotros apuntamos a movilizar a la gente, a movilizar al pueblo, que tome partido, que participe, que participe de algo de lo que ya es parte.”* (Referente voluntario-Área educación popular Barrios de Pie).

### **3.2. Los Bachilleratos populares: IMPA y Roca Negra**

Presentamos en este apartado dos experiencias similares en cuanto al formato institucional, pero diversas respecto del lugar que asume el movimiento en su conformación: mientras que la primera nace ”en acuerdo con”; la segunda es impulsada desde los propios militantes.

#### **3.2.1. El Bachillerato IMPA<sup>15</sup>**

El Bachillerato de Jóvenes y Adultos IMPA fue creado por la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP) en coordinación con el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER), y funciona en la primera empresa recuperada del país “Industrias Metalúrgicas y Plásticas Argentina Cooperativa Limitada” (IMPA), localizada en la Ciudad de Buenos Aires.

La recuperación de empresas, con el lema “ocupar, resistir y producir”, fue el estandarte de lucha por otras relaciones sociales, y desde allí estableció alianzas con grupos piqueteros, asambleas barriales y grupos universitarios. Se trató de un esfuerzo por recuperar o evitar perder la fuente de trabajo así como de luchar contra la superexplotación en un contexto de pronunciada exclusión social. Aunque nacida como alternativa para resistir en este mundo, estas experiencias iniciaron un camino de aprendizaje hacia cómo cambiar algunas dimensiones del capitalismo actual. (Di Loreto, García y Slutzky; 2006).

Las alianzas con otros grupos sociales derivaron en el caso de IMPA, en el fortalecimiento del espacio cultural, llegando a denominarla “IMPA Ciudad cultural”, por incluir no sólo la actividad propiamente fabril, sino también el desarrollo en el edificio de emprendimientos artísticos –obras de teatro, exposiciones plásticas, etc. –, productivos ligados al arte –taller de serigrafía–, y de formación –bachillerato de adultos y cursos cortos en temas diversos–.

En este contexto de apertura de la fábrica a espacios culturales, se crea el Bachillerato IMPA en el 2003, vía un trabajo conjunto entre la coordinación de la empresa, en ese entonces bajo la égida del Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER), y una cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP) surgida en el ámbito de la Universidad de Buenos Aires, que venía desarrollando acciones educativa con organizaciones populares territoriales.

La CEIP por su parte, se organizó en 1998 a partir de un proyecto de autogestión docente en una escuela de Vicente López que aunque no perduró, fue el puntapié para un trabajo en coordinación con movimientos sociales.

Según las entrevistas, en los últimos años se han abierto un total de 17 bachilleratos entre Provincia y Ciudad de Buenos Aires, bajo los mismos principios pedagógicos pero con diferentes lógicas culturales en función del movimiento/organización social con la que se articule. De este modo, los bachilleratos populares constituyen una experiencia educativa que desbordó la situación original de IMPA.

Asumiendo los principios de la educación popular, se posicionan como instancia formativa en lucha contra toda forma de opresión social. Pero a diferencia del origen histórico de la educación popular, critican las posiciones más extremas del autonomismo para recuperar el carácter contradictorio del Estado como instancia de lucha política. Como expresa Thwaytes Rey, *“luchar en y contra el Estado, al mismo tiempo, es luchar por clausurar sus instancias represivas y ampliar lo que tiene de socialidad colectiva”* (2004: 80).

Para los integrantes de la CEIP implica presionar sobre las fisuras del Estado por su centralidad como instancia de redistribución social –no ya como Estado evaluador–, para ampliar sus brechas de modo de garantizar los recursos para el desarrollo de un proyecto que consideran más próximo al bien común por su arraigo en los reclamos de las bases sociales excluidas. Primero se crean y luego luchan por el reconocimiento y el financiamiento.

*“Pero por otro lado también hay cuestiones que se contemplan: creemos que el Estado tiene que financiar, facilitar con normativas y recursos estos emprendimientos que salen de la comunidad. Es decir, en ese punto no tenemos una visión esencialista con rechazo al estatismo, para nada. Pero sí sabemos que las políticas públicas hoy no favorecen para nada a los movimientos sociales”* (Coordinador CEIP).

Se trata de una propuesta que cuestiona la naturalización del orden social capitalista, de la democracia formal y que puja por la ampliación del espacio de lo público intentando generar mecanismos de participación más amplios.

Para ello, consideran imprescindible luchar por una normativa específica que reconozca estas experiencias en su especificidad: la formación política, la lucha contra la dominación y la transformación de la matriz liberal de la escuela pública tradicional que ha beneficiado al capital.

En este sentido, se recupera la idea de autonomía que Castoriadis expresa en términos de *“una sociedad que no sólo sabe explícitamente que ha creado sus leyes, sino que se ha instituido a fin de liberar su imaginario radical [inconsciente] y de poder **alterar sus instituciones por intermedio de su propia actividad colectiva, reflexiva y deliberativa**”*. En contrapartida, la sociedad heterónoma remite al *“heteros, el otro, que ha dado la ley no es sino la sociedad instituyente misma, la que por razones muy profundas, debe ocultar este hecho”* (citado en Barrio y Latorre, s/f).

Esta dimensión de la autonomía se relaciona con la participación y el poder; implica la construcción de un escenario donde los actores según sus intereses construyen los problemas y toman decisiones. Este proceso requiere que los distintos actores cuenten con recursos para hacerlo y estrategias para la construcción y distribución de los recursos necesarios para la participación (Tenti, 2001).

Estas intenciones se expresan en las prácticas pedagógicas y organizacionales del bachillerato que confrontan con la concepción de la democracia liberal en que se asienta la escuela oficial por su implicación en la reproducción del orden capitalista; la alienación en el proceso de producción de la escolarización los mecanismos que las escuelas despliegan en tanto organizaciones burocráticas y disciplinarias; y la lógica meritocrática como criterio de justicia y legitimación del éxito y el fracaso escolar.

Se destacan las prácticas asamblearias para la toma de decisiones, la rotación en la coordinación de los bachilleratos, el diseño de condiciones para que los estudiantes manejen los momentos en que se suman a las clases y el tipo de clases que toman. Pueden hacerlo en el aula de lunes a jueves de 13 a 17hs, o trabajar con los docentes en un espacio denominado “módulos” cuando no pueden asistir tales días, donde la enseñanza se organiza a través de materiales de apoyo preparados por los propios docentes y acompañados por espacios de consulta. Estos espacios no son percibidos como castigos frente a otros tiempos para aprender, sino como instancias diversificadas en función de las condiciones de vida de los estudiantes.

Estas apuestas se expresan en las percepciones de los estudiantes. El “tomar la palabra” constituye una experiencia distintiva del bachillerato y reconocida como tal en las voces de docentes y estudiantes, lo que les permite valorar la construcción de lo público-colectivo y su propia capacidad de expresar el pensamiento.

“- ¿Qué diferencias encontrás con el colegio convencional?

- *Muchísimas. El hecho de que el docente está al frente del aula, es el que da la clase, el que tiene la autoridad, el que tiene la palabra y no deja que los alumnos debatan. Creo que principalmente eso. Acá como que todo el tiempo hay intercambio. Todos aprendemos de todos. Aunque hay un plan de trabajo y se tiene que respetar también está el intercambio permanente*.”(Entrevista estudiante)

Sin embargo y por el origen mismo de la experiencia, esta iniciativa fluctúa respecto de su arraigo en el movimiento social, atravesando períodos de crisis ligados a la pérdida de poder del MNER al interior de IMPA: los emprendimientos culturales fueron percibidos por algunos trabajadores más que como estrategia cultural, como mecanismo para generar nuevos apoyos, y movilizar nuevos recursos que fortalecieran el proceso de recuperación. De hecho, la

presencia de los trabajadores en el proyecto del Bachillerato fue elevada sólo en el primer año de la experiencia. Allí la mitad de los ingresantes eran trabajadores fabriles, quienes participaban a la vez en la dinámica autogestiva de la fábrica y del bachillerato. Sin embargo, éstos fueron abandonando el bachillerato y la relación entre éste y la fábrica se fue distanciando a la par que el MNER fue perdiendo hegemonía en el consejo de administración. Las consecuencias más visibles son un bajo grado de apropiación de la experiencia por parte de los trabajadores y que ésta se encuentra sometida a las disputas entre los grupos internos de IMPA. De hecho, cuando se les pregunta cómo perciben la experiencia, algunos responden:

*“A muchos no les gustaba”* (Entrevista a trabajador y estudiante).

Aquí se crea una distancia entre el sentido que tenían estas experiencias para la dirigencia del MNER y el sentido atribuido por los trabajadores.

*“Mirá, siempre hay que diferenciar. No es el conjunto de la cooperativa, sino los militantes del movimiento y los militantes de la cooperativa. Yo te digo, cuando nosotros hicimos un centro cultural acá, nade entendía por qué hacíamos un centro cultural. Nadie no, había 30 ó 40 compañeros que nos bancaban, pero otros decían, para qué mierda tiene que entrar el peladito, el del arito... por qué tiene que estar abierto a la noche, por qué tenemos que pagar la luz al centro cultural. Hubo una disputa. Digamos que nosotros impusimos, no fue democrático, una decisión de la conducción”* (Entrevista a dirigente MNER).

### **3.2.2. El Bachillerato Roca Negra**

El Frente Popular Darío Santillán (FPDS) es una herramienta política y social “en permanente proceso de construcción” que se conformó a comienzos del año 2005 como una apuesta multisectorial impulsada y sostenida fundamentalmente por movimientos piqueteros de Ciudad y Gran Buenos Aires, La Plata, Córdoba, Rosario, Mar del Plata, Tucumán, Tandil, Cipoletti y Formosa<sup>16</sup>, pero con una fuerte intención por articular con otros sectores de trabajadores ocupados, organizaciones rurales, estudiantiles y grupos culturales.

El objetivo principal del FPDS es conformar una organización política autónoma de toda estructura religiosa, sindical, partidaria y estatal que tenga como fundamento la construcción de poder popular a través de mecanismos participación y deliberación colectiva que prioricen la democracia de base. Desde esta perspectiva político-ideológica, se asume la idea de “prefiguración” en tanto habilita a pensar la transformación social no a partir de un cambio estructural radical, sino en la construcción cotidiana de nuevas relaciones sociales que superen la objetivación constitutiva de las relaciones sociales capitalistas.

En este marco, la formación deviene en uno de los ejes prioritarios para la acción en un doble sentido: por un lado, como una dimensión de la lucha (en los espacios cotidianos de cada movimiento: emprendimientos productivos, asambleas, reuniones de áreas), y por el otro,

materializada en instancias más formales, como experiencias de alfabetización, talleres artísticos y culturales, espacios de trabajo, y los bachilleratos<sup>17</sup>. Estas últimas son impulsadas desde las Áreas de Formación del FPDS, tanto nacional como regionales<sup>18</sup>. Se parte de la combinación entre una perspectiva de educación popular con una noción definida de sujeto histórico concreto, en pos de luchar contra las matrices culturales de todos los integrantes del Frente; se trata de superar el mero discurso emancipador, consolidando instancias formativas que promuevan una subjetividad crítica de todos quienes conforman el movimiento.

La formación aparece entonces vinculada tanto a la coyuntura política nacional como a la microcoyuntura barrial. En la actualidad, la apuesta es a fortalecer el trabajo cotidiano de base desde la pequeña construcción territorial, como una estrategia de acumulación política que sirva de sustento para una futura intervención en el contexto nacional. En palabras de un referente del Frente:

*“La discusión es cómo estas micropolíticas cotidianas confluyen con una política que intervenga en la coyuntura que logre masificar, que logre meter un discurso en la sociedad. (...)El tema es cómo avanzar para ir elaborando un discurso que en algún momento que haya un espacio podamos meterlo y no que llegue un momento en el cual haya posibilidades de meter otro tipo de discurso y nosotros no tengamos discurso”.* (Referente del FPDS y Docente del bachillerato “Roca Negra”)

En este marco, desde el MTD de Lanús, se impulsa la creación del bachillerato popular “Roca Negra”. La idea surge entre compañeros vinculados al Área de Formación, quienes luego elevaron la propuesta a la mesa de responsables y finalmente al ámbito asambleario<sup>19</sup>.

*“El bachillerato no está en lo más mínimo (...) subordinado a la política ni del movimiento, ni del Frente. Tiene un grado de autonomía política y pedagógica en el marco de unos acuerdos básicos. Que no son los del frente, sino de una concepción del mundo, de la vida y de la educación; que tiene que ver con que el otro es un ‘sujeto con’, ‘que estamos acá para transformar las cosas y no mantenerlas’. Que tiene que ver en términos generales con que si bien la educación es un escenario de disputa, está sobredeterminada por los intereses del Estado y de las clases dominantes. Hay que construir una educación en el marco de construir organizaciones para transformar de fondo la sociedad en la que vivimos. ¡Esta consigna del cambio social! En ese marco creamos el bachillerato.* (Docente del Bachillerato “Roca Negra” y militante del Área de Formación del MTD y del FPDS)

De este modo, la creación del bachillerato aparece fuertemente asociada al posicionamiento que la organización asume respecto del Estado en general

*“Un poco la idea siempre es esa: confrontar contra el Estado, tratar de arrancarle reivindicaciones, en el sentido que materialmente el Estado haga aportes que después la propia organización popular los pueda resignificar y trabajar desde otro lugar. Hasta ahora, siempre el acuerdo ha sido no intervenir dentro del Estado”.* (Referente del FPDS y docente del Bachillerato Roca Negra)

En el campo educativo en particular, dicha concepción se expresa por un lado, en la reivindicación del bachillerato como “escuela de gestión social”, superando el actual reconocimiento dentro de la órbita de gestión privada; y por el otro, en la estrategia de lucha



adoptada consistente en sostener la experiencia en funcionamiento, pese a las dificultades que la imposición de la normativa produce:

*“La idea de ‘escuela de gestión social’ básicamente responde a la idea de Moacir Gadotti de escuela pública y popular. ¿Cómo se da esta diada pública y popular? Es pública, porque la banca el Estado desde lo material y lo económico, en salarios, edificios e insumos; y es popular, porque la maneja en términos pedagógicos, en términos políticos y de organización, las organizaciones sociales de la sociedad civil. A través de personas reconocidas. (...) hoy estamos reconocidos como escuela de gestión privada, no tenemos absolutamente ningún subsidio. Esto también es contradictorio, porque el Estado Nacional subsidia escuelas privadas con hasta 800 pesos de cuotas. [...] Nosotros optamos por embarrarnos y entrar en ese terreno de disputa con el Estado que son las normativas. (...) Hoy igual decidimos avanzar ad-honorem. Siempre es mejor pelear este tipo de cosas con las acciones ya en movimiento que esperar, sino te fragmentan, te debilitan mucho y te desgastan. La escuela tiene que seguir avanzando, manejando bien la economía de las fuerzas y los tiempos, no quedándonos, no acogotándonos; pero tiene que seguir avanzando el bachillerato y pelearlo desde las prácticas.”* (Docente del Bachillerato “Roca Negra” y militante del Área de Formación del MTD y del FPDS)

Las clases en el bachillerato comenzaron en marzo del 2008, por lo que es experiencia en pleno proceso de conformación y consolidación. Al ser una iniciativa que reúne docentes con trayectorias políticas y educativas diversas –algunos son del FPDS/MTD y otros no–, se prioriza la división de roles entre los mismos como modo de fortalecer su organización, respetando los tiempos y las posibilidades de cada uno: están quienes realizan la coordinación pedagógica, quienes asumen las responsabilidades administrativo-burocráticas y quienes sólo participan desde su materia.

Respecto del rol docente, se promueve el trabajo en parejas o tríos pedagógicos, descentrando la idea que el profesor posee el monopolio del saber. Se trata de pensar colectivamente, promoviendo la discusión a partir de la exposición de posicionamientos diversos.

El plan curricular es asumido desde la normativa, pero reelaborado y resignificado según los criterios pedagógicos y políticos asumidos desde la propuesta del bachillerato<sup>20</sup>.

Entre los estudiantes, casi la mitad pertenece al movimiento. Su participación en el bachillerato otorga legitimidad a la experiencia, tanto en el barrio, como en la lucha política sostenida por el reconocimiento y financiamiento oficial. A su vez, representa un beneficio para los estudiantes tanto simbólico como material: estudian en un lugar por ellos construido, a la vez que, al ser un espacio del propio movimiento, pueden estar más tiempo vinculados a su tarea cotidiana de militancia.

La experiencia denota un grado de apropiación del espacio escolar muy significativo –aún de aquellos que no pertenecen al MTD– y que se expresa tanto en la organización de espacios asamblearios para la toma de decisiones conjuntas entre docentes y estudiantes, como en su dinámica de funcionamiento cotidiana: los estudiantes del movimiento tienen la llave y son los encargados de abrir y cerrar el bachillerato; se asume colectivamente la compra de

materiales; se dedica semanalmente una jornada de limpieza colectiva y rotativa; y, finalmente, todos los estudiantes realizan un aporte mensual a un fondo económico para solventar los gastos comunes.

#### **4- Las experiencias educativas como “cuestión social”: debates en torno al reconocimiento oficial**

A lo largo de la última década, los movimientos analizados no sólo han desarrollado experiencias sino que también han pugnado por instalar sus asuntos en las discusiones de las políticas públicas. De hecho, han obtenido visibilidad política y han logrado entrar en la agenda de las cuestiones socialmente problematizadas.

Dos son los modos de reconocimiento público de estos desarrollos. Por un lado, organizaciones que “nacen oficialmente”, es decir, que se reconoce su trayectoria al ser incluidas al Estado para el diseño y la gestión de líneas de acción específicas. Por el otro, el reconocimiento de estas experiencias desde el marco normativo (ley nacional y leyes provinciales de educación) y resoluciones de reconocimiento oficial de cada experiencia. En ambos casos, lo que se intenta es modificar las estructuras estatales, desde dentro o por fuera de las mismas. No obstante, las opciones políticas asumidas para garantizar una educación ligada al proyecto político del movimiento dan lugar a configuraciones diferentes.

En el caso de Barrios de Pie, se trata de transformar la educación desde el Estado, incluyendo en el diseño de las políticas educativas los intereses y necesidades de los sectores populares. Esta opción representa un avance para la organización en tanto permite la incorporación de sus propios militantes a los espacios de gestión. No obstante, sus principales apuestas operan por la vía de programas, modalidad que supone ciertas restricciones en la medida en que se asignan recursos específicos para el cumplimiento de objetivos delimitados, que desaparecen con su cumplimiento o con el desplazamiento de prioridades. Además, los espacios de acción se estrechan en tanto no resulta posible implementar programas universales al margen de los servicios normales del gobierno.

En el segundo caso, las luchas de los movimientos han atravesado distintas etapas hasta alcanzar la actual denominación de “escuelas de gestión social”. A lo largo de estos años, es de notar que el primer logro fue el reconocimiento oficial de los títulos.

Luego, en el diseño de la Ley Nacional de Educación se crea la figura de “escuelas de gestión social”, figura por la cual venían luchando los bachilleratos. Su inclusión en la Ley dio lugar a otra serie de debates en los espacios de gobierno. El reconocimiento se enmarca en el artículo 13 y 14 de la Ley:

**ARTÍCULO 13.-** *El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires reconocen, autorizan y supervisan el funcionamiento de instituciones educativas de gestión privada, confesionales o no confesionales, de gestión cooperativa y de gestión social.*

**ARTÍCULO 14.-** *El Sistema Educativo Nacional es el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. Lo integran los servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, de todas las jurisdicciones del país, que abarcan los distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación.*

Estos debates acontecen a la par del progresivo reconocimiento de las instituciones, que en algunos casos fueron incluidas –tal es el caso del Bachillerato IMPA– como escuelas públicas de gestión privada, o como en provincia de Buenos Aires, porque se supone que configuran una tercera opción –escuelas de gestión social– en una estructura organizativa históricamente binaria asentada en la clásica distinción público-privado, por lo que se las termina derivando para las cuestiones administrativas a la gestión privada. De hecho la Ciudad de Buenos Aires radicó por fuera de las estructuras establecidas de supervisión el seguimiento de estas experiencias, en la Dirección de Planeamiento Educativo, según lo establecido en el artículo 2 de la resolución N° 669/08 del día 7 de marzo de 2008, que reconoce a los bachilleratos como Escuelas de Gestión Social a partir del 1 de marzo de 2008.

Según los protagonistas, el constituirse como “escuelas de gestión social”, implica no sólo el reconocimiento de su especificidad, sino adicionalmente el cuestionamiento de la matriz liberal de la escuela pública moderna. Lo que se proponen en palabras de Ouviaña, es “*no sólo tornar la gestión pública más permeable a las demandas emergentes de la sociedad, sino también de retirar del Estado y de los agentes sociales privilegiados el monopolio exclusivo de la definición de la agenda social*”. En este proceso, el estado se constituye a la vez que en interlocutor, en un “*adversario político*” (Ouviaña, 2002).

No obstante, se concreta en el marco de una legislación educativa para la cual “todas las escuelas son públicas”, lo que varía es la “gestión” –estatal, privada, cooperativa o social–.

A esto hay que sumarle que la lucha por el reconocimiento de este tipo de escuelas tiene en nuestro país una historia que se arraiga en una idiosincrasia diferente a la que sustentan los bachilleratos populares.

Liderada por la Fundación Gente Nueva (FGN), se encuentra una de las primeras experiencias legislativas en el reconocimiento de “escuelas públicas de gestión social” en la provincia de Río Negro: el 15 de marzo de 2007 se aprobó la ley que habilita su existencia. El reconocimiento se encuadra en la creación de una serie de capítulos, que constituyen el “Título VIII”, que establece la normativa de las escuelas privadas en la Ley General de

Educación de la Provincia (Nº 2444). Dicho Título da lugar a las Escuelas Públicas de Gestión Social como figura legal con derechos y obligaciones acordes a esa figura, dentro de la educación de gestión privada. En ella el término es utilizado para referirse a instituciones educativas que presenten modelos de gestión donde toda la comunidad escolar esté presente; pedidas por la propia comunidad; gratuitas; dirigidas a dar oportunidades a los sectores menos favorecidos; no discriminatorias por arancel, religión, capacidad intelectual o económica, origen, sector social y con un sistema propio y participativo de elección del personal. En este marco, el 8 de julio del año 2006 en el 2º Congreso de Escuelas Cooperativas y de Gestión Social de la República Argentina, FGN junto con otras organizaciones sociales, impulsan la creación del Consejo Federal de Escuelas Públicas de Gestión Social de la República Argentina. El objetivo del mismo es articular a la mayor cantidad de instituciones educativas de gestión social y peticionar ante las autoridades nacionales, provinciales y locales su reconocimiento, tratamiento y financiamiento como escuelas públicas, no estatales, de gestión social. La preocupación clara de estos colectivos es el reconocimiento de instituciones que tienen como destinatarios a los sectores más vulnerables pero no establecen una lucha contra la dominación ni una crítica al orden social capitalista.

De esta manera, la figura de “escuelas de gestión social” podría constituirse en un mecanismo institucional que canalice por vías estatales la pretensión crítica de las experiencias de los bachilleratos y las subsuma en las luchas por la inclusión desmarcándose de la lucha por la desigualdad.

Como expresaba Bourdieu “describir es prescribir”, la lucha por las palabras es la lucha por las bases de pensamiento respecto del mundo. Los sentidos que se impongan en esta lucha, serán los puntos de partida para la acción estatal.

#### **4. Conclusiones**

Distintas experiencias, desde dentro o por fuera de las estructuras estatales establecidas, pretenden y logran efectivamente incidir en las políticas públicas en educación.

No obstante, en la construcción del proyecto político-educativo, se ponen de manifiesto dos posicionamientos distintos respecto del Estado: mientras que desde CEIP-MNER y desde el FPDS se lo concibe como un “*adversario político*” al que se debe interpelar para obtener recursos públicos que permitan sostener las iniciativas productivas y educativas; para Barrios de Pie representa un “*socio*” cuyas instituciones deben fortalecer a las organizaciones populares y actuar en pos de sus intereses. De este modo, las estrategias de lucha que

despliegan resultan disímiles: mientras que los primeros pugnan por el reconocimiento de los bachilleratos populares ex post, los segundos “nacen reconocidos” en tanto parte integrante de “lo oficial”.

En la actualidad, el modelo de los bachilleratos populares está en expansión. La experiencia gestada por CEIP-MNER fue puntapié para la articulación de múltiples colectivos: se vienen creando bachilleratos junto a otros movimientos e incluso algunos han armado los propios sin la participación de integrantes de la CEIP, como es el caso de “Roca Negra”; todos ellos tienen espacios de discusión común en los plenarios interbachilleratos.

Para Barrios de Pie la estrecha vinculación con el Estado le impone ciertos márgenes de acción relacionados con las decisiones dispuestas por el gobierno de turno. Esto se evidencia, por ejemplo, en el conflicto que viene sosteniendo con el actual Ministro de Educación respecto del lugar que deben ocupar las organizaciones sociales en la implementación del “Programa Nacional de Alfabetización Encuentro”. Cabe agregar además que aquí, a diferencia de la CEIP, la articulación entre los movimientos se organiza desde los programas estatales.

Pese a las diferencias expuestas, ambas experiencias comparten la necesidad de gestar una escuela pública diferente que incluya los intereses propios de los sectores subalternos.

En el marco de su reconocimiento como escuelas de gestión social, en el caso de los bachilleratos populares, se suma la definición de los sentidos y orientaciones que tendrá esta categoría: si será expresión de la lucha contra la dominación o si se constituirá en una nueva expresión de la “tercera vía”, en términos del modo en que las propuestas de ejecución descentralizada “y participativa” en los programas estatales refuerza la lógica compensatoria de focalizar el gasto social y descentralizar la implementación de programas a manos de sus beneficiarios directos, riesgo común a la experiencia de integración a las estructuras estatales por parte de BDP.

### **Bibliografía**

- Arévalo, R. y Calello, T. (Noviembre, 2003). *Las empresas recuperadas en Argentina: algunas dimensiones para su análisis*. [Web] Ponencia presentada al Segundo Congreso Argentino de Administración Pública: Sociedad, Estado y Administración Pública “Reconstruyendo la estatalidad: Transición, instituciones y gobernabilidad”. Córdoba. Disponible en: <http://www.urbared.ungs.edu.ar/textos/Las%20empresas%20recuperadas%20en%20Argentina.pdf>
- Bonnet, A. (2007). Las relaciones con el Estado en las luchas sociales recientes: un planteo del problema. Ponencia publicada en LOS MOVIMIENTOS SOCIALES EN AMÉRICA LATINA. PASADO PRESENTE Y FUTURO. Memorias arbitradas de las Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos. ISBN: 978-987-24583-0-0
- Castel, R. (1998). “La lógica de la exclusión”. En Bustelo, E. y Minujín, A. (Editores) *Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes*. Buenos Aires: UNICEF–Santillana.

- Cortés, M. (2007). "Movimientos sociales y Estado en Argentina: entre la autonomía y la institucionalidad". Ponencia publicada en LOS MOVIMIENTOS SOCIALES EN AMÉRICA LATINA. PASADO PRESENTE Y FUTURO. Memorias arbitradas de las Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos. ISBN: 978-987-24583-0-0
- Feldfeber, M. (2003). "Estado y reforma educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública en la Argentina". En Feldfeber, M. (comp.). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- Follari, R. (2003). "Lo público revisitado: paradojas del Estado, falacias del mercado". En Feldfeber, M. (comp.). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- Gluz, N. y Saforcada, F. (2007). "Autonomía escolar: perspectivas y prácticas en la construcción de proyectos políticos". En: *Revista Educação: Teoria e Prática, Vol. 17 N°29*. Brasil: Departamento de Educação - IB - UNESP/Campus de Rio Claro.
- Gluz, N. (2007). "Política y subjetividad: debates desde las experiencias educativas alternativas". En Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, Série Cadernos ANPAE n° 4, Porto Alegre, Brasil. ISSN 1677-3802
- Leher, R. (2000). "Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos "novos" movimentos sociais na educação". En: Gentilli, P. y Frigotto, G. (comps.). *La ciudadanía negada*. Buenos Aires: CLACSO.
- Manzano, V. (Agosto, 2003). *Piqueteros y beneficiarios: modalidades de acción sociopolítica y proceso de construcción identitaria*. [Web] Ponencia presentada en "Sexto Congreso Nacional de Estudios del Trabajo". Buenos Aires. Disponible en: <http://www.aset.org.ar/congresos/6/archivosPDF/otros/001.pdf>
- Mirza, C. (2006). *Movimientos sociales y sistemas políticos en América Latina: la construcción de nuevas democracias*. Buenos Aires, CLACSO.
- Ouviaña, H. (2002). *Las asambleas barriales y la construcción de lo "público no estatal": la experiencia en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Informe final del concurso: Movimientos sociales y nuevos conflictos en América Latina y el Caribe. Programa Regional de Becas. CLACSO. Disponible en: [bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2002/mov/ouvina.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2002/mov/ouvina.pdf)
- Palomino, H. (cord.) (2004). *La política y lo político en los movimientos sociales en Argentina*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <http://www.pucp.edu.pe/estudios/departamentos/sociales/Lapoliticaylopolitico.pdf>
- Poulantzas, N. (1969). *Poder político y clases sociales en el Estado capitalista*. Siglo XXI. México.
- Svampa y Pereyra (2005). "La experiencia piquetera: Dimensiones y desafíos de las organizaciones de desocupados en Argentina". En Naishtat, F., Schuster, F., Nardachione, G. et al (comps.). *Tomar la palabra. Estudios sobre protesta social y acción colectiva*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Thwaites Rey, M. (2004). *La autonomía como búsqueda, el Estado como contradicción*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Zibechi, R. (Junio, 2005). *La educación en los movimientos sociales*. Programa de las Américas (Silver City. NM: International Relations Center). Disponible en: [www.americaspolicy.org/citizen](http://www.americaspolicy.org/citizen)

### Otras fuentes

- FPDS. Intervención presentada en el Encuentro de Educadores Populares de América Latina Escuela Nacional Florestan Fernández, Brasil 5 al 7 de octubre de 2007. Disponible en: <http://www.panuelosenrebeldia.com.ar/content/view/562/213/>
- Página web del Frente Popular Darío Santillán: [www.frentedariosantillan.org/](http://www.frentedariosantillan.org/)
- Página web de Barrios de Pie: [www.barriosdepie.org.ar](http://www.barriosdepie.org.ar)

### Notas

---

<sup>1</sup> Existieron otras experiencias organizativas como los clubes de trueque, que no perduraron; o el desarrollo de comedores populares que tampoco se abordan por su tendencia a institucionalizarse y articularse con políticas alimentarias gubernamentales.

<sup>2</sup> Siguiendo a Martín Cortés (2007), entendemos la idea de cooptación de un modo complejo: no ya como la relación de poder unidireccional entre un elemento activo que compra voluntades y otro pasivo que se limita a venderlas, sino como cooptación del conflicto social. Tal como propone Oscar Oszlak, es el Estado el que posee la capacidad de institucionalizar un orden social. De aquí que la incorporación de dirigentes y militantes de

---

movimientos sociales a las estructuras gubernamentales pueda ser pensada como la integración del conflicto desde la esfera estatal.

<sup>3</sup> De hecho, las agrupaciones de matriz populista apostaron a la reconstrucción del Estado nacional y a partir del 2004 conformaron el frente piquetero oficialista. Son hoy objeto privilegiado de nuevos planes sociales. (Svampa y Pereyra, 2005).

<sup>4</sup> Aunque no es objeto de este trabajo, algunos investigadores consideran que las transformaciones en los modos de lucha llevan a que ciertos colectivos ya no puedan ser concebidos como movimientos sociales.

<sup>5</sup> Cabe aclarar que en sus inicios todos los movimientos sociales se postulan como autónomos del Estado, los partidos políticos y el capital.

<sup>6</sup> El proyecto de investigación tiene como propósito estudiar en profundidad un caso por cada una de las categorías de movimientos definidas a partir del mapeo realizado.

<sup>7</sup> Inicialmente el programa estaba bajo la órbita de la Dirección de Coordinación de Programas dependiente de la Dirección Provincial de Políticas Socio-Educativas, pero los docentes y la certificación la otorgaba la Dirección de Educación de Adultos. Desde diciembre de 2007 pasó a depender directamente de la Dirección de Educación de Adultos. Este cambio reviste especial interés en dos sentidos: por un lado, porque dicha órbita está a cargo de Laura González Velasco, Coordinadora Nacional del Área de Educación Popular de Barrios de Pie. Por el otro, y muy vinculado a lo anterior, porque para la organización representa un avance en tanto permite incorporar al programa a la política educativa de toda el área, orientada desde los principios de la educación popular.

<sup>8</sup> El movimiento forma parte de un nucleamiento más amplio que articula diversos frentes: uno político, Patria Libre, que desde el 2006 se disolvió para conformar Libres del Sur; otro territorial integrado por Barrios de Pie y Jóvenes de Pie; el Movimiento Universitario Sur; y Trabajadores de Pie en lo sindical.

<sup>9</sup> Barrios de Pie decidió conformar el Frente de Organizaciones Populares (FOP) junto con la Federación de Tierra y Vivienda (FTV), el Movimiento Evita, y el Frente Transversal Nacional y Popular, como señal de apoyo al gobierno electo.

<sup>10</sup> El Área de Educación Popular reúne en sus inicios a las diversas prácticas que se venían desarrollando en cada uno de los barrios. La preocupación por la educación surge a partir de la demanda de las madres de apoyos escolares que ayuden a los chicos a evitar el fracaso en la escuela. Simultáneamente, en el proceso de conformación política del movimiento, comienza a plantearse la necesidad de asumir a la educación popular como una herramienta para fortalecer los mecanismos organizativos y de participación de todos los militantes.

<sup>11</sup> El trabajo de campo se llevó a cabo entre abril y septiembre del 2008. Consistió en la realización de entrevistas en profundidad a diferentes actores: referentes del movimiento a nivel nacional, docentes, estudiantes, coordinadores del área y del comedor, directivos escolares, y funcionarios de la cartera educativa provincial, integrantes de BDP. También se realizaron observaciones en jornadas de clase. Adicionalmente, participamos en movilizaciones públicas y en actividades de formación y difusión convocadas desde el Área de Educación Popular de BDP.

<sup>12</sup> Está destinado a jóvenes y adultos de 15 años o más que no saben leer y escribir o no han terminado la escuela primaria.

<sup>13</sup> En el caso de Grand Bourg, el espacio a la vez brinda meriendas para los vecinos y es el lugar de reunión semanal para todas las militantes del barrio. Como centro para la terminalidad funciona desde junio de 2007, de lunes a viernes durante tres horas. Participan de manera sistemática diez estudiantes, tres de los cuales son militantes de BDP (una de ellas es la propia coordinadora del merendero).

El centro de San Miguel comenzó a funcionar con el “Encuentro” en marzo del 2006, reuniendo a personas que venían de otros espacios de alfabetización que debieron cerrarse (una sala de primeros auxilios, un salón de Caritas, una casa de familia). Actualmente, funciona lunes, martes, jueves, viernes y sábados, durante tres horas, con un grupo que asiste sistemáticamente durante los días hábiles, y otro que por horarios laborales lo hace solamente los sábados. En total hay inscriptos alrededor de veinte estudiantes. Tanto la docente como tres de las nueve estudiantes que conocimos en el transcurso del trabajo de campo son militantes de BDP.

---

<sup>14</sup> En este trabajo no nos detendremos a analizar las opciones político-pedagógicas. Cada centro requiere para su funcionamiento de un mínimo de doce alumnos. Estos últimos no cumplen con el régimen de asistencia escolar obligatorio, sino que concurren según sus posibilidades.

<sup>15</sup> El trabajo de campo al interior del bachillerato fue desarrollado durante el segundo semestre del 2006, a través de entrevistas a estudiantes y docentes, y observaciones de clases e institucionales. El primer semestre del 2007 entrevistamos a trabajadores de IMPA, estudiantes que hubieran dejado sus estudios y dirigentes del MNER. Adicionalmente, participamos en movilizaciones públicas convocadas por la CEIP y actos de graduación del Bachillerato. Por último, se llevó a cabo una jornada de discusión con estudiantes y docentes sobre las interpretaciones de los datos relevados por la investigación a principios del 2007.

<sup>16</sup> El FPDS reúne a algunos MTDs que formaban parte de la Coordinadora “Aníbal Verón”: MTD Lugano y MTD “Darío Santillán” de Ciudad de Buenos Aires; MTD “Darío Santillán” de Almirante Brown, MTD Berisso, MTD “Javier Barrionuevo” de Esteban Echeverría, MTD Ezeiza, el MTD “Oscar Barrios” de José C. Paz, MTD La Cañada, MTD Lanús, MTD La Plata, MTD Lomas de Zamora, MTD Luján, en la Provincia de Bs. As; y, por último, en la Provincia de Río Negro, el MTD “Darío Santillán”. Además, el Movimiento de Unidad Popular (MUP); la Unión de Trabajadores en Lucha Sur (UTL Sur); el MTD La Verdad; el Movimiento Resistir y Vencer 26 de Junio; el Centro Popular Agustín Tosco y la CTD Aníbal Verón “Trabajo y Dignidad” de Florencio Varela. En el interior del país, y por fuera de la estructura de los MTDs, aparecen la COA (coordinadora de barrios) en Tucumán; el Frente Santiago Pampillón en la Universidad de Rosario; el movimiento universitario de base Darío Santillán en Mar del Plata; y otros grupos más pequeños en Córdoba y en Rosario.

<sup>17</sup> Actualmente, están funcionando dos bachilleratos organizados desde el FPDS: uno es el Bachillerato “Roca Negra” en Lanús, tomado para el presente estudio; y el otro es el Bachillerato “Darío Santillán” ubicado en Constitución.

<sup>18</sup> Entre las instancias más importantes impulsadas desde el Área aparecen: los Campamentos Nacionales de Formación; el Campamento de Formación en Género; los Talleres de formación por Sector (Trabajadores Desocupados; Estudiantil/Universitario; Trabajadores Ocupados); la organización de cátedras libres y ciclos de charlas sobre diferentes temáticas; y la participación en instancias de formación organizadas por otros movimientos u organizaciones (cursos organizados por Pañuelos en Rebeldía, escuelas organizadas por el Movimiento de Campesinos, por el MST de Brasil, campamento entre otros).

<sup>19</sup> Esta dinámica pone de manifiesto el modo en que el movimiento como tal se organiza. Tomando su propia definición, se utiliza la “metáfora de la pirámide invertida”, es decir, se parte de espacios de deliberación más operativos para luego tomar las decisiones en la asamblea, intentando responder a los mandatos más de base.